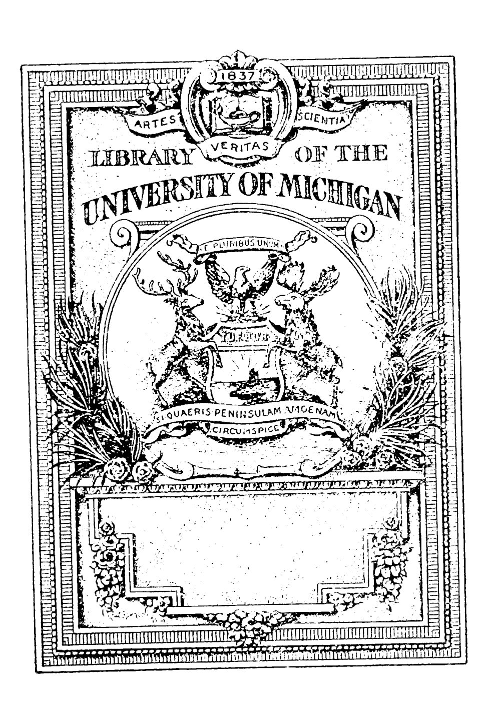

1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

DER SPRACHUNTERRICHT MUSS UMKEHREN!

EIN BEITRAG

ZUR

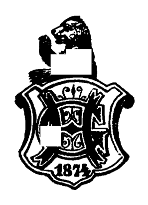
ÜBERBÜRDUNGSFRAGE

VON

QUOUSQUE TANDEM

(WILHELM VIETOR).

ZWEITE UM EIN VORWORT VERMEHRTE AUFLAGE.



HEILBRONN

VERLAG VON GEBR. HENNINGER

1886.

DEM VERFASSER DER SCHRIFT:

„DIE ÜBERBÜRDUNG DER SCHULJUGEND“

FRIEDRICH WILHELM FRICKE

ALS ZEICHEN

GLEICHER GESINNUNG

UND

AUFRICHTIGER HOCHSCHÄTZUNG.

Q. T.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Vier Jahre sind verflossen, seitdem ich auf einer Ferienreise in Llangollen im schönen Thale des Dee die nachfolgenden Seiten niederschrieb. Eine sechsjährige Wirksamkeit als Probekandidat, Lehrer und Dirigent an deutschen Realanstalten war durch meinen Eintritt in den Lehrkörper des neugegründeten University College in Liverpool kurz vorher zu einem Abschlufs gekommen, der wohl zu einem Rückblick auffordern konnte. Was mir die Feder in die Hand drückte, war die Überzeugung, dafs unser Sprachunterricht auf falschem Wege sei, und der Wunsch, das Meinige dazu beizutragen, dafs eine Umkehr erfolge. Erst während der Niederschrift kam mir der Gedanke, die Wirkung meiner Worte könnte eine gröfsere sein, wenn mein Name nicht als der des Verfassers genannt würde. Mit dem Quousque Tandem auf dem Titel wurde der Ton des Schriftchens fast von selbst frischer und freier, vielleicht

ein wenig ungestüm. Es thut mir leid, wenn dies hier und da Anstoſs erregt hat. Von »Haſs gegen die Lehrer«, selbst gegen die »verstockten«, weiſs ich mich frei; die »Liebe zur Jugend« lasse ich mir freilich nicht nehmen; sonst war und ist es mir nur um die Sache zu thun. Daſs ich mich selbst zitirt und beinahe selbst gelobt habe, ist durch die Umstände wohl erklärt und gerechtfertigt.

Ich leugne nicht, daſs ich mit groſser Befriedigung jetzt eine neue Auflage oder vielmehr einen neuen Abdruck — etwas anderes schien mir nicht am Platze zu sein — meines Schriftchens hinaussende. Ich freue mich, glauben zu dürfen, daſs dasselbe in der That ein kleiner Mitanstoſs zu der seitdem so stark gewordenen Reformbewegung gewesen ist. — Das Pseudonym länger zu wahren, war weder nötig noch thunlich, nachdem ich von Freunden in der Nähe und Ferne als Verfasser erraten und verraten worden bin.

Wiesbaden, Ostern 1886.

W. Vietor.

„Überbürdung der Schuljugend! Das Thema steht ja jetzt freilich auf der Tagesordnung. Gut gemeint; aber das Publikum kümmert sich da um Dinge, die es nicht versteht. Man soll doch die Schule nur sorgen lassen! Behörden und Lehrerkollegien haben die Gefahr der Überbürdung seit Jahren sehr ernstlich ins Auge gefaſst. Worin sie auch liegen möge: in dem Anwachsen des Bildungsstoffs, in der Überfüllung der Klassen, dem Nichtüberwachen der häuslichen Arbeiten, dem Umsichgreifen der Vergnügungssucht — jedenfalls nicht in dem System und der Schule."

Entschuldigen Sie, Herr Oberlehrer! Nicht um eine abgewendete Gefahr handelt es sich, sondern um eine traurige Thatsache. Die Überbürdung ist da. Und noch mehr: wenn nicht allein, so doch nicht zum mindesten trägt die Schule und ihr System die Schuld. Doch ergehen wir uns nicht in allgemeinen Behauptungen und Gegenbehauptungen! Greifen wir ein Stück unseres Systems heraus; wenn es Ihnen recht ist, den Sprachunterricht. Das ist immer noch der Mühe wert; denn fast zwei Drittel der Unterrichtszeit im Gymnasium, so gegen siebentausend Stunden, die häusliche Arbeit nicht mitgerechnet, entfallen auf diesen Unterrichtszweig. Es läſst sich wohl behaupten, daſs diese Stundenzahl schon eine Überbürdung ist.

Dann würden Sie aber die Wichtigkeit des Gegenstandes ins Gefecht führen. Und wenn ich dann darauf hinwiese, dafs der reelle Sprachgewinn am Ende der sechs- bis neunjährigen Schulzeit ein höchst mäfsiger sei, so könnten Sie mich mit der verächtlichen Frage niederschmettern, ob ich noch nichts von dem formalen Prinzip gehört hätte. Deshalb halte ich mich lieber an die Thatsachen.

I. Sprachliches.

Wenn wir es auch im Verlaufe unserer Betrachtung fast ausschliefslich mit dem fremdsprachlichen Unterricht zu thun bekommen, so möchte es sich dennoch empfehlen, hier zuvor einen Blick auf den grammatischen Schulbetrieb unserer deutschen Muttersprache zu werfen, dessen elementarer Kursus bekanntlich der Volks- oder Vorbereitungsschule zufällt. — Fragen wir doch einmal in irgend einer Klasse, woraus ein Wort besteht! Entweder erfolgt keine Antwort — und das wäre am Ende das Beste — oder es heifst: „Aus Buchstaben!“ Wir sprechen ein Wort vor; z. B. „schwarz“. Das Kind bleibt dabei. „Schwarz“ besteht aus s, c, h, w, a, r, z. Keine Ahnung davon, dafs dies wohl auf die zufällige Orthographie pafst, aber mit der Sprache an sich nichts zu thun hat! Oder doch: der Lehrer hat vielleicht erklärt, dafs das, was beim geschriebenen Wort Buchstaben heifst, beim gesprochenen Laute sind. Wir fragen nach den Lauten. Natürlich: „S, c, h, w, a, r, z“. Dafs s, c, h drei Zeichen für einen einfachen Laut, z ein einfaches Zeichen für zwei Laute ist, davon haben die Schüler

nie etwas gehört, und der Lehrer wahrscheinlich auch nicht, wenn sie beiderseits auch wissen, dafs man hier so „ausspricht“, dort so. — Diese verhängnissvolle Verwechselung von Schrift und Sprache wird dem Kinde mit der Fibel eingeimpft. Wehe ihm, wenn es nicht wissen sollte, dafs a, e, i, o, u, y Vokale, die übrigen Buchstaben, „oder Laute“ Konsonanten sind! Nun frage man aber den Schüler, oder auch den Lehrer, nach dem Grund dieser Einteilung! „Man kann die Konsonanten nicht für sich allein aussprechen“ (was thut man denn, wenn man die Hühner mit „Sch!“ verscheucht?), „nur die Vokale können eine Silbe bilden“ (und doch lernt das Kind: „Bst! wer kommt da still und stumm?“) — kurz, man bekommt einen lautlichen Unsinn zu hören, dem nur der mit dem Wort „Silbe“ in der Schule getriebene Unfug die Stange zu halten vermag. Wie die Theorie, so die Praxis. Da dringt der Lehrer auf die seit mehr als einem halben Jahrtausend geschwundene Unterscheidung von ei und ai (durch ăi und āi!) in der Aussprache. Will es das Unglück, dafs er einmal in eine französische oder englische Grammatik hineingesehen hat, so werden auch, da es so geschrieben steht, für den Klassengebrauch „weiches“ b, d, g am Wort- und Silbenende in die deutsche Sprache hineingefälscht, die hier bis auf diesen Tag nur „harte“ Verschlufs- und Reibelaute kennt. Gefällt ihm etwa aus musikalischen Rücksichten das spitze anlautende s-p und s-t der Hannoveraner besser, so wird nur dieser echt plattdeutsche Provinzialismus im Munde der Schüler für das schon vor LUTHERS Zeit allein hochdeutsche schp und scht geduldet. Hat doch Schulmeister-Verkehrtheit im Widerspruch mit der lokalen Volkssprache das lange dās (neben dem formell identischen dăfs), ēs, ān, vōn, hīn, ūn- u. s. w. mit Erfolg dem „gebildeten Hoch-

1*

deutsch“ mancher Striche eingeredet! — Da ist es freilich besser (und das ist jetzt doch im ganzen das Ende vom Liede), wenn jeder „die uns allen gemeinsame Schriftsprache und höhere Umgangssprache“, „dieses unschätzbare Kleinod“, spricht, „wie ihm der Schnabel gewachsen ist“. So verlangt es kein Geringerer als Schleicher („Die deutsche Sprache“. 4. Aufl. v. J. Schmidt, Stuttgart, Cotta 1879), während er es für höchst wichtig hält, dafs man schon zu mittelhochdeutscher Zeit völlig gleich gesprochene Laute teils ß, teils ss (s) schreibe, weil sie im Mittelhochdeutschen — nicht etwa ebenfalls ß und ss (s), sondern — z und ss (s) geschrieben wurden und ersteres im Urdeutschen t, letzteres bereits s war! Wäre es der Sprachwissenschaft weniger würdig, nachzuweisen, welches die eine, allein berechtigte gemeinhochdeutsche „Redesprache“, d. h. die nach allgemein neuhochdeutschen Lautgesetzen gesprochene Schriftsprache, ist, und darauf zu dringen, dafs diese in allen Schulen dem Unterricht zu Grunde gelegt werde? — Doch dies ist einstweilen noch eine „Abschweifung“ von der deutschen Schulgrammatik, die überhaupt die Lehre von der „Aussprache“ gar nicht heranzuziehen; sondern dem praktischen Leseunterricht zu überlassen pflegt. Die eigentliche Schulgrammatik des Deutschen beginnt mit der Vorführung der „Redeteile“, d. h. ihrer Namen, ohne sachliche Erklärung, ohne logische Begründung. Sie sind nun einmal vorhanden in der Grammatik! Auf dieses Inhaltsverzeichnis folgt dann die Durchnahme der Redeteile im einzelnen. Dafs die Unterscheidung von starken und schwachen Substantiven im Neuhochdeutschen keinen Sinn hat, dafs es eine schon recht erwachsene und nun jählings um sich greifende neue Deklination auf s gibt — das weifs und merkt unsere deutsche Schulgrammatik „auf histo-

rischer Grundlage“ nicht. Sie jammert lieber über das Schwinden alter Endungen und das Eindringen der Fremdwörter — beides Dinge, über welche sich jeder einsichtige Freund unserer Sprache nur freuen kann. — Über „Pronom“ und „Verbe“ (oder „Ferbe“) gelangen wir glücklich zum Empfindungswort, und es erscheint die Syntax. Subjekt und Prädikat, Objekt und Attribut: das setzt Verwechslungen ab! das kostet Kämpfe! Ich glaube es wohl, wenn man zuerst mit den Namen kommt und nur Wie? statt Warum? fragt! Doch Gott sei Dank, endlich ist die Grammatik durch. Nun können wir in Sexta wieder von vorn anfangen! — Hier kommen denn dieselben Verkehrtheiten wieder, und wo eine alte wegbleiben sollte, irgend eine neue dafür. Mindestens einmal, in der Vorschule, ist diese und überhaupt die deutsche Grammatik eine nutzlose Quälerei. Verstanden wird sie ja nicht; geistbildend kann sie daher nicht wirken; und dafs die Kinder daraus ihr lebendiges Deutsch lernten, wird wohl auch niemand im Ernste sich einbilden. Es ist gut, dafs dafür anderweitig gesorgt ist!

Kommen wir aber zu den fremden Sprachen, so soll nach allgemeiner Ansicht dieselbe Art Schulgrammatik, dieselbe grundverkehrte Schriftlehre, das Wunder wirken, dem Schüler die Sprache zu übermitteln! Nein, und abermals nein! Und wenn es euch gelänge, ihm die beste Grammatik und das umfassendste Wörterbuch in den Kopf zu schaffen, so hätte er noch immer keine Sprache gelernt! „Die Sprache besteht aus Lauten und nicht aus Buchstaben“, sage ich mit dem berühmten Sprachforscher Sayce („*How to learn a language*“ in „*Nature*“ 1879), „und ehe diese Thatsache gründlich zum Bewufstsein gekommen ist, braucht man nicht zu erwarten, dafs die Sprachen jemals richtig betrieben würden. Ferner

wird die Sprache gebildet und geformt durch die unbewufste Thätigkeit des Ganzen und ist wie das Leben der Gesellschaft beständig im Wechsel und in der Entwicklung begriffen. Folglich kann man die Grammatik einer Sprache nicht in eine Reihe starrer Regeln zwängen, die, einmal vom Grammatiker abgefafst, so unabänderlich sind wie die Gesetze der Meder und Perser. Im Gegenteil, Grammatik ist, was die Gesellschaft daraus macht; was gestern im Schwang war, ist heute vergessen, und was heute richtig ist, wird morgen falsch sein. Aber vor allem besteht die Sprache, die Zwecke des Lexikographen ausgenommen, nicht aus Wörtern, sondern aus Sätzen. Man wird nie eine fremde Sprache dadurch sprechen lernen, dafs man einfach lange Listen von abgerissenen Wörtern dem Gedächtnis überliefert. Kennt man selbst alle Regeln der Grammatiker noch dazu, so wird man, wenn es drauf und dran kommt, mit dem Aneinanderreihen der Worte und dem Verstehen von dem, was uns erwidert wird, gar bald zu Ende sein."

Doch ich sehe schon wieder das formale Prinzip im Hintergrunde und flüchte mich auf den Boden der Thatsachen zurück. Da haben wir eine englische Schulgrammatik. „Erstes Kapitel: Lautlehre. Paragraph eins: Das englische Alphabet." Das englische Alphabet? Aber das sind ja ganz genau die nämlichen sechsundzwanzig Buchstaben, die schon den Vorschülern als lateinisches deutsches Alphabet (das scheint freilich ein seltsamer Widerspruch) in der Lesestunde vorgeführt werden! „Ja, aber die Aussprache ist doch eine andre", wirft man uns ein. Sie meinen die Benennung der Buchstaben? Damit haben Sie recht. Ist deshalb das Zeichen A nicht das Zeichen A, das Zeichen B nicht das Zeichen B u. s. w.? Charakteristisch englische Zeichenverbindungen für einfache

Laute, wie *sh, th,* enthält dieses „englische“ Alphabet ja natürlich ebensowenig wie das nämliche „deutsche“ Alphabet etwa das sch der deutschen Orthographie. Die „Aussprache“ der Buchstaben im Englischen wird in unserer Schulgrammatik erst später in vielen Paragraphen auseinandergesetzt, d. h. eine Belehrung darüber versucht, für alle welche verschiedenen Laute und Lautverbindungen die nämlichen Buchstaben und Buchstabengruppen in der aufser Rand und Band geratenen englischen Orthographie verwendet werden. Das einzige also, was es hier beim Alphabet Neues zu lernen gibt, sind in der That die englischen Namen der Buchstaben. Diese Namen sind nichts anderes als englische Wörter, die aus englischen Lauten bestehen. Soll der Schüler diese Wörter richtig sprechen, so müfste man ihm somit klar machen, aus welchen Lauten ein jedes zusammengesetzt ist. Was thut unsere Schulgrammatik? Sie klammert hinter jedem Buchstaben des Alphabets, der ihr dies zu erfordern scheint, deutsch zu lesende Buchstaben und Buchstabengruppen ein: *A* (eh), *B* (bih), *C* (fsih, oder gar sih) u. s. w. Deutsch lesen aber, das wissen wir aus der Vorschule, heifst: die gedruckten Buchstaben ins Schwäbische, Westfälische, Schlesische u. s. w. übersetzen, je nachdem. Resultat: der Schüler benennt die „englischen Buchstaben“ mit Namen, welche dem Klang nach schwäbisch, westfälisch oder schlesisch, dem Sinn nach gar nichts sind. Man glaube nur ja nicht, dafs der Lehrer hier helfen würde! Nicht fünf unter hundert wissen oder verlangen etwas besseres, als es das Lehrbuch thut. Der Lehrer hält vielmehr strenge darauf, dafs die sechsundzwanzig Buchstaben von nun an bis zur Oberprima hinaus in jenem Jargon benannt werden!

Es folgt nun die Lehre von der Aussprache hin-

terher. Nun wird denn wohl der Schüler über die Natur der englischen Sprachlaute, über ihr Verhältnis zu einander und zu denjenigen seiner eignen Mundart belehrt? Es wird ihm wohl gesagt, dafs die seither unserm eh, oh u. s. w. gleichgesetzten „langen Vokale" im Englischen vielmehr Diphthonge (ei, ou) sind, dafs die Sprache streng unterscheidet zwischen tonlosen oder stimmlosen und tönenden oder stimmhaften Konsonanten, welch letztere in süd- und mitteldeutscher Aussprache ganz unbekannt sind, u. s. w. u. s. w.? Gott bewahre, nichts von alledem. Es wird nur beiläufig hinzugefügt, dafs *ch* wie tsch, *sh* wie sch, *th* „wie ein mit Andrücken der Vorderzunge an die oberen Zähne gesprochenes s oder t laute" (und was des Unsinns mehr ist) — und im übrigen bestrebt man sich, dem Schüler durch Regeln und Wörterlisten beizubringen, wann und wo ein Buchstabe so oder so: deutsch k oder s, i oder ei u. s. w. ausgesprochen wird. Und dabei entstellen unsere Lehrbücher diese armselige Methode noch durch Mängel und Fehler im einzelnen! Hielte z. B. die Grammatik in ihrer Aussprachebezeichnung deutsches ſ und ſs streng auseinander, so würden wenigstens die norddeutschen Schüler hier einmal das Richtige lernen. Doch der Verfasser derselben ist eben zufällig so wenig ein Norddeutscher wie ein Engländer; und in seinen Quellen war es auch nicht so. Ja, die Quellen! Sollte man es für möglich halten, dafs an weitaus den meisten unserer Lehrbücher und Schullexika die lautlichen Ereignisse der letzten Jahrzehnte trotz den besten wissenschaftlichen Leistungen spurlos vorübergegangen sind? Für eine Sprache, die so rastlos schafft wie die Dampfmaschinen ihres Heimatlandes, gilt uns noch Walkers Aussprachewörterbuch (1. Aufl. 1791) als Autorität! Für so haarsträubende Fehler wie „*o* gedehnt zwischen

a und o in *go* gehen; *ai* gleich eh in *gain* Gewinn, gleich äi in *lay* legen" (ich zitire die 2. Aufl. eines „Lehrbuchs") gibt es freilich keine andere Quelle als die eigne Ignoranz. Das Schlechteste ist für die Jugend gut genug!

Nach so und so vielen Stunden, wenn nicht Wochen saurer Arbeit ist die „Aussprache" erledigt. Was ist beim Schüler erreicht? Ein geringer Rückstand zweifelhaftester Kenntnisse, die „*Punch*" gelegentlich treffend zu illustriren weifs („*Vaiter!*" — „*Yessir!*" — „*After zis, I vish to become a Velsh rappit!*"), und aufserdem die grundverkehrte Ansicht, in der zufälligen Schreibung liege das Charakteristische der englischen „Aussprache", sowie die lächerliche Einbildung, nun englisch aussprechen und lesen zu können.

Wie im Englischen, so im Französischen. Vom Alphabet bis zum letzten Paragraphen der „Lautlehre" — dieselbe Methode, dasselbe Resultat. Was dort für Englisch galt, heifst hier Französisch, das ist der ganze Unterschied. Die Fehler schillern natürlich in andern Farben. Stimmhafte Medien, schwache, starke und gehauchte stimmlose Tenues, stimmhafte und schwache und starke stimmlose Spiranten, Falsches und Richtiges, wie es der heimatliche Dialekt mit sich bringt („*Chai bas gonfianze*", sagt der alte PLANUS): das sind die „französischen" Konsonanten. „Ang, äng, ong, öng, ohne jedoch das Mindeste von g (als ob man aufser in Westfalen im deutschen ng ein g spräche!) hören zu lassen", lautet noch immer das Rezept für die entschieden einlautigen Nasalvokale. Offenes und geschlossenes e, o und ö und erst gar helles und dunkles a gehen (wenn auch z. B. PLÖTZ hier das Richtige bietet) bunt durch einander; *oi* (ua) gilt für oa, wie *ng* (palatales n) für nj u. s. w., ein deutscher Wortaccent wird auf die letzte volltönende Silbe geworfen



— kurz das Französische, dessen Aussprache man thörichter Weise für leichter hält als die des Englischen, weil es etwas weniger unphonetisch geschrieben wird, verwandelt sich in ein „oft gradezu unverständliches Kauderwelsch“, „über welches“, wie Kräuter („Sprache und Schrift“ in der „Zschr. für Orthographie“ 1880) zitirt, „sogar der biedere Schartenmayer klagt:

> Sprecht ihr aber doch Französisch,
> Soll's nicht lauten wie Chinesisch,
> Träng, Detalch und Reglemang
> Ist ein sonderbarer Klang.“

Mit einem Worte: die Schulaussprache des Englischen und Französischen ist grauenvoll. Das ist das Prädikat, welches schon Trautmann („Schulbücher und Lautliches“ in „Anglia“ 1877) ihr beilegt, und Vietor („Die wissensch. Grammatik und der engl. Unterricht“ in den „Engl. Studien“ 1879; „Schriftlehre oder Sprachlehre?“ in der „Zschr. für neufranz. Spr. u. Litt.“ 1880), sowie jetzt auch Kühn („Zur Methodik des franz. Unterrichts,“ Progr. d. RG. zu Wiesbaden 1882) geben ihm recht. Dafs der Schüler hierbei, wie Vietor („Grammatik und Unterricht“) hervorhebt, niemals „den jetzigen Lautbestand als Moment einer fortschreitenden Lautentwicklung begreifen“ kann, dafs er keine Ahnung von der thatsächlichen Sprache bekommt — dies bedarf wohl keines Beweises mehr!

Ein Glück, dafs die alten Sprachen mit ihrer im allgemeinen lauttreuen Orthographie unserer Aussprachebarbarei etwas mehr Widerstand leisten konnten als das moderne Englisch und Französisch. Doch das Prinzip, unsere deutschen Leseregeln auch auf fremde Schreibungen anzuwenden, hat auch hier noch Schaden genug angerichtet. Die Quantität der lateinischen Vokale ist wissenschaftlich, man kann sagen durch-

gehends, festgestellt. Dinge wie *scriberē*, *utiquē* u. dgl. sind denn auch in der Praxis wohl abgethan; aber nach wie vor heiſst es *bōnus* und *mŏs*, *cāvet* und *mĕnsā* und so fort bis ins Unendliche; stets (was Bouterwek und Tegge, „Die altsprachliche Orthoepie“, Berlin, Weidmann 1878, nicht begriffen haben) nach dem für das Deutschlesen geltenden Satz: „Offene betonte Silbe lang, geschlossene kurz“, aber ohne die mindeste Rücksicht auf das Lateinische. Für anlautendes *sp*, *st* wird auf gut Deutsch schp, scht, für *s-ch* überall einlautiges sch substituirt. Wir wissen ganz genau, daſs das lateinische *c* bis ins Mittelalter hinein den Laut k (reine Tenuis) besessen hat, aber ich möchte niemand raten, vor „klassisch Gebildeten“ lateinisch Kikero statt Tsitsero zu sprechen! *Κικέρων* im Griechischen so gesprochen findet man natürlich ganz in der Ordnung, da hier ja *κ* = k geschrieben steht! — Das ist unser Lateinisch. Da ist es allerdings „gradezu lächerlich“ (Bouterwek und Tegge a. a. O.), daſs man „soviel vom gefälligen Versbau eines lateinischen Dichters, von dem rhythmischen Wohllaut seiner Sprache u. s. w. redet.“ Aber „solch leeres Phrasengeklingel und Wortgeplapper“ gehört ja nun einmal zum Handwerk!

Im Griechischen, wo es ein *ω* neben *ο*, ein *η* neben *ε* und auſserdem Accente gibt, kommt die Quantität etwas besser weg. Aber wer unterscheidet zwischen *αι* und *ει*, zwischen *οι* und *ευ*? Wer denkt daran, *φ* und *χ* als Aspiraten (p + h, k + h) zu sprechen? Unser deutsches t (gehauchte Tenuis) im Anlaut trifft zufällig beinahe das richtige *ϑ*, allein anlautendes *τ* sprechen wir grade so, auch anlautendes *π* und *κ* nicht als reine Tenuis, und im ganzen mittleren und südlichen Deutschland tritt für *β*, *γ*, *δ* so gut die matte Tenuis ein wie für lateinisches, franzö-

sisches und englisches *b, g, d.* Wenn der Quartaner in der Schrift die nämliche Konfusion anrichten und β, π und φ, δ, τ und ϑ, $\varepsilon\upsilon$ und $o\iota$ u. s. w. mit gleicher Hartnäckigkeit auf dem Papier vertauschen wollte — ich wette, er brächte es nicht einmal zum Sitzenbleiben: das gesamte Lehrerkollegium geriete in helle Verzweiflung, und den bekümmerten Eltern würde der dringende Raf erteilt, den Jungen doch schleunigst aus dem Gymnasium zu nehmen! — „Ja, Bauer, das ist ganz was anders!“ Die Schrift ist eben viel wichtiger als die Sprache! Statt die barbarische Aussprache des Griechischen zu reformiren oder, wenn denn einmal die Schrift zuerst an die Reihe kommen soll, die griechischen Buchstaben (wie Kräuter a. a. O. vorschlägt) im Schulgebrauche abzuschaffen und durch eine phonetische Lateinschrift zu ersetzen (nun, was ist denn da zu schreien? das Gotische, Sanskrit, Arabische, Hindustani u. s. w. wird ja auch latinisirt, ohne dafs die Wissenschaft dabei zu Grunde geht), statt dessen läfst man die Schüler für die bequemere griechische Kursivschrift neuerdings zusammenhangslose stehende Formen gebrauchen. Das ist „historischer“, und die Jungen haben länger krumm zu sitzen! Wie lange wird es dauern, bis man Wachstäfelchen und Stilusse für das Lateinische einführt oder die Exerzitien lieber gleich mit Unzialbuchstaben in Steinplatten einhauen läfst?

Auf dieser englischen, französischen, lateinischen und griechischen betrügerischer Weise so genannten „Lautlehre“ baut nun die Schulgrammatik die Flexionslehre auf.

Beginnen wir wieder mit der einfachsten und durchsichtigsten dieser Sprachen, dem Englischen. Da der „bestimmte und unbestimmte Artikel“ an der Spitze der Redeteile stehen und die Deklination der Nomina

nach Ansicht der Schulgrammatik wunderbarer Weise vorwiegend auf der Vorsetzung des bestimmten Artikels und der Präpositionen *of* und *to* beruht, so ist zehn gegen eins zu wetten, dafs die Flexionslehre mit folgender „Deklination des bestimmten Artikels“ (die schon zitirte 2. Aufl. „deklinirt“ den unbestimmten: *a, an!*) eröffnet wird:

„Singular.	Nominativ: *the*	Plural.	Nominativ: *the*
	Genitiv: *of the*		Genitiv: *of the*
	Dativ: *to the*		Dativ: *to the*
	Accusativ: *the*		Accusativ: *the.*“

Es gehört wahrlich die ganze Verblendung gedankenloser Traditionsgläubigkeit dazu, nicht zu merken, dafs hier aber auch absolut gar nichts flektirt ist. Mit genau demselben Recht könnte man dekliniren:

Nominativ:	Berlin
Genitiv:	ab (oder von) Berlin
Dativ:	zu (oder nach) Berlin
Accusativ:	Berlin
Lokativ:	in Berlin
Instrumental:	mit (oder durch) Berlin

u. s. w. *cum gratia in infinitum!* — Nun ist die Deklination des Substantivs würdig vorbereitet. Man schiebt nämlich den dergestalt „deklinirten“ Artikel vor das Substantiv, Singular und Plural, und die Sache ist gemacht. Sehr schön! nur leider ist es wieder keine Deklination! „Verbindungen wie *of the child* oder *to my friend* sind auch im modernsten Englisch eben nichts anderes als Verbindungen einer Präposition mit einem Kasus, und nicht selbst erst Kasus: ersteres nicht der Genitiv von *the child*, denn dieser heifst *the child's;* letzteres nicht der Dativ von *my friend*, denn dieser ist mit dem Accusativ zum Objektiv zusammengewachsen, oder, wenn man lieber will, in den Accusativ aufgegangen, und lautet mit diesem gerade

wie der Nominativ, *my friend*“ (Vietor, „Grammatik und Unterricht“). Formell beschränkt sich, von dem absterbenden „angelsächsischen“ Genitiv abgesehen, die Deklination des englischen Sabstantivs auf die sehr einförmig gewordene Bildung der Mehrzahl. In unserer schriftlehrenden Schulgrammatik gehen jedoch die Regeln und Ausnahmen toll durch einander. „Der Schüler lernt z. B., der regelmäſsige Plural werde durch Anhängung von *s*, nach den vier Zischlauten (!) *s*, *sh*, *x* und *ch* von *es*, gebildet. *Horse* und erst recht *judge* folgen nun für ihn natürlich der ‘Regel’, nicht der für die Zischlaute geltenden ‘Ausnahme’, während sie in Wirklichkeit auf Zischlaute ausgehen und ‘ez’ oder ‘iz’ (z bezeichnet tönendes oder stimmhaftes s) als Endung annehmen. Daſs das *e* von *horses* und *judges* ‘mitgesprochen’ wird, muſs er nun freilich als neue ‘Ausnahme’ noch dazu lernen.“ Er ahnt nicht, „daſs genau die nämliche dreiteilige Bildung:

‘ez’ nach den Zischlauten ‘z, s, ž, š,’ z. B. *foxes*
‘z’ „ andern tönenden Lauten als ‘z’ und ‘ž’ z. B. *dogs*
‘s’ „ „ tonlosen „ „ ‘s’ „ ‘š’, z. B. *cats*

(ž bezeichnet den tönenden, š den tonlosen breiten Zischlaut, deutsch sch), nicht nur beim regelmäſsigen Plural, sondern auch beim Genitiv der Einzahl und der nicht regelmäſsig gebildeten Mehrzahl und endlich bei der 3. Pers. Sing. Ind. Präs. zur Anwendung kommt, und daſs mit Hinzunahme der durchaus analogen Präteritum- und Partizipbildung durch

‘ed’ nach den Lauten ‘d’ und ‘t’, z. B. *ended*
‘d’ „ andern tönenden als ‘d’, z. B. *loved*
‘t’ „ „ tonlosen „ ‘t’, z. B. *asked*,

der Formen auf *ing*, der Komparation (*er*, *est*) und der Adverbialbildung (*ly*) der ganze regelmäſsige Flexionsapparat zusammengestellt ist“ (Vietor, a.

a. O.). Die Einteilung der Zeitwörter in starke und schwache, die in der heutigen Sprachperiode keine Begründung findet und begreilicher Weise doch auch nicht allen früheren „Perioden der historischen Grammatik“ zugleich entsprechen kann, und andere von Vietor nachgewiesene Verkehrtheiten der englischen Schulformenlehre mögen hier auf sich beruhen.

Nur wenige Worte zum Beweis, dafs es in der französischen nicht besser aussieht. Wie dort das Kunststück der „Deklination“ von *the*, so hier von *le*, *la* und *les*. „Aber *du* und *au*, *des* und *aux* wenigstens sind doch wirkliche Genitive und Dative?“ Um kein Haar mehr, als „vom“ für „von dem“ und „im“ für „in dem“ Genitiv oder Lokativ ist. Es kann alles nichts helfen: die französischen Hauptwörter haben formell überhaupt keinen Kasus mehr, und der Plural wird regelrecht gar nicht, in der „Bindung“ durch stimmhaftes s bezeichnet (*roi*, *rois*). Ferner: nur scheinbar wird das Femininum der Adjektive durch Anhängung von *e* gebildet. „Gäbe die französische Orthographie ein getreues Bild der Sprache“, heifst es bei Kräuter (a. a. O.), „so würde man, und zwar mit vollem Recht, sagen, dafs im jetzigen Französischen die weibliche Form des Adjektivs sich von der männlichen bald durch eine Veränderung des auslautenden Konsonanten, bald durch ein auslautendes d, g, s u. s. w. mit oder ohne Klangveränderung des Selbstlauters, meistens aber durch gar nichts unterscheidet, Es ist ganz schön, dafs die historische Grammatik diesen Thatbestand erklärt; aber denselben verdunkeln oder in Abrede stellen darf sie nicht. Ebenso verhält es sich mit der französischen Konjugation anders, als in den Grammatiken steht; z. B. der Singular hat meistens jedes Kennzeichen der Person verloren, oder wenigstens die 1. und die 2. Sg. fallen zusammen.“

(Man spreche sich die folgenden Formen, die ich hier in Kräuterr phonetischer Orthographie nicht wiedergeben kann, vor, um sich von der Richtigkeit des Gesagten zu überzeugen: *je, tu, il* — *donne, donnes, donne; punis, punis, punit; vends, vends, vend; donne, donnes, donne; punisse, punisses, punisse; vende, vendes, vende;* u. s. w. u. s. w.) Traurig ist es, die althergebrachten „vier Konjugationen“, „innig gesellt“ noch immer neben einander stehen zu sehen. Nur die auf *-er*, und, wenn Chabaneau recht hat, auch eben noch die auf *-ir* (*punir*), ist lebendig; alles andere sind Trümmer der Vorzeit, die der Sprachfluſs noch mit sich wälzt. Vergebliches Bemühen, dieselben in und aus der Gegenwart erklären zu wollen! Hier ist ein Augiasstall von Regeln, Gruppen, Lautgesetzen (soll natürlich heiſsen: Buchstabengesetzen, vgl. Kühn a. a. O.), Klassen und Ausnahmen zu säubern! Ein für das Verständnis der modernen Konjugation verhängnisvoller Miſsbrauch endlich ist es, nach dem übrigens nicht analogen Muster der lateinisch-griechischen Grammatik einfache und zusammengesetzte Zeiten zusammenzustellen. In der Flexionslehre hat dies gar keine, in der Syntax eine nur sehr bedingte Berechtigung: denn Form und Sinn sind unzertrennlich, wie Leib und Seele; beide bilden die Sprache, und deren Kleid nur ist die Schrift.

Da habe ich die alten Sprachen wieder genannt, und es ist gerade Zeit, daſs wir uns auch einmal danach umsehen, wie sie in Hinsicht der Flexionslehre von der Schulgrammatik verarbeitet worden sind. Die bessere Orthographie hat auch hier wieder vor einer vollständigen Entstellung der Thatsachen geschützt. Wodurch die Schule hier am meisten und in unverantwortlicher Weise sündigt, ist der Mangel an Beschränkung, in der sich bekanntlich der Meister,

vor allem auch der richtige Schulmeister zeigt; auch die einen unendlichen Fortschritt aufweisende griechische Schulgrammatik von Curtius ist in dieser Hinsicht noch viel zu konservativ. Wozu braucht der Sextaner zu wissen, dafs der Flufs *Elaver* Neutrum und *ligo*, die Hacke, Maskulinum ist, dafs der Plural zu *ren*, die Niere, gewöhnlich *renes* heifst, ob der Dativ und Ablativ der Mehrzahl von *veru*, der Bratspiefs, *-ubus* oder *-ibus* hat u. dgl. m.? Ist die Thatsache an sich etwa lehrreich? Wird ihm das Wort je in seiner Lektüre vorkommen? Könnte dann nicht der Lehrer eingreifen? — Ah so! im nächsten Extemporale! Da kann dem Jungen freilich nicht geholfen werden! — Dafs all der aufgehäufte Stoff gar nicht begriffsmäfsig in der Schule bewältigt werden kann, ergibt sich so recht schlagend aus den Jahr für Jahr reproduzirten Reimregeln. Ein jämmerlicheres Armutszeugnis könnte sich die lateinische Schulgrammatik in der That nicht ausstellen:

> „Die Wörter auf *as, aus, x* (oder *ix?*), *is*
> Sind *feminini generis*,
> Ingleichen alle, wie bekannt (!),
> Auf *s*, wovor ein Konsonant",

oder in erbaulicher Variante:

> „Die (!) *as* und *is*, die *aus* und *x*,
> *Æ-s*, dazu sonst weiter nichts (!!),
> Und *s*, davor ein Konsonant,
> Die werden weibliche genannt (!)."

Wie wäre es denn mit folgender Regel: „Wörter der 'dritten' Deklination mit der Nominativendung *s* sind weiblich" —? (Dafs die Wörter, welche männliche Wesen bezeichnen, männlich sind, „ergibt sich aus der Haupt-Genusregel", oder versteht sich vielmehr von selbst.) — Das steht aber in keiner Grammatik, und die Reimregel ist ja auch viel schöner, nicht

wahr? — O ihr würdigen Herren Philologen, kommt ihr euch denn gar nie einmal lächerlich dabei vor?

Auch in der Syntax treiben die traditionellen Regeln, meist bloſse Rezepte, ohne Erfassung des jeder Erscheinung zu Grunde liegenden Prinzips, ihr Unwesen. Im Englischen und Französischen werden die Verben, welche die Präposition *to* oder *à* annehmen, „mit dem Dativ konstruirt", woneben denn z. B. das geradezu selbstverständliche *I am told* trotz allem Hin- und Herwinden ein unerklärliches Rätsel bleibt; *if* und *quoique*, *ut* und *ἐάν* „regieren" noch immer den Konjunktiv u. s. w. u. s. w. Auch mit nach landläufiger Auffassung der Grammatik als solche nachgewiesenen Fehlern werden die Schüler Jahr um Jahr weiter gefüttert. Bouterwek und Tegge klagen (a.a.O.), daſs man nicht aufhören wolle, „im Passiv und Medium eine erste Person Dualis auf *-μεϑον* lernen zu lassen", und fahren dann fort: „Wie viele Lehrer wollen immer noch *σύν* und *μετά* unterscheiden (unser mehrerwähnter Engländer in 2. Aufl. hat nun auch für *on* — „auf die Frage wo?" — und *upon* — „auf die Frage wohin?" — diesem längstgefühlten Bedürfnis abgeholfen), und können sich nicht entschlieſsen, ihre eignen scharfsinnigen Untersuchungen dieser beiden griechischen Präpositionen aufzugegeben, die nun doch durch T. Mommsen in ihr Nichts aufgelöst sind." — Finden es hierauf die genannten Verfasser „wunderbar, daſs doch von so vielen Fehlern, die in der Schule vorkommen, die Lehrer sich selbst so wenig die ganze oder teilweise Schuld zuschieben", so wäre das zum Teil wenigstens erklärt: die Herren Magistri wissen von gar manchen nicht nur nicht, daſs es Fehler sind, sondern haben sie den Jungen im beiderseitigen Schweiſse des Angesichts als wichtige Wahrheiten eingepaukt!

II. Unterrichtliches.

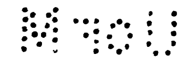
Eingepaukt — das Wort ist nicht schön, aber bezeichnend. „Gesetzt, ein Tischlermeister wollte einen Lehrjungen sein Handwerk lehren; wie würde er noch des Donatus System verfahren?“ fragt Brassai in einer Broschüre über „Die Reform des Sprachunterrichts“ (Kolozsvár 1881). „Nun, ich will es sagen. Zuvörderst würde er ihm Musterstücke oder Schnitzel von den Holzarten, die der Tischler als Material verwendet, vorlegen, dieselben abzählen, nach ihrer Schwere, Farbe, Härte u. s. w. klassifiziren. Dies gethan, würde er die Werkzeuge vornehmen. Die Hauptabteilungen davon bildeten: 1) die ganz hölzernen (wie die Hobelbank, die Schraubzwinge, Gestell); 2) die aus Stahl und aus Holz zusammengesetzten, die wieder teils schneidende (wie Säge, Schnitzer, Hobel), teils stechende (wie Bohrer, Meifsel) sind, und dann noch in mehrere Unterabteilungen zerfallen. Mit diesen allen würde der Zögling theoretisch bekannt gemacht und der Unterricht so lange fortgesetzt werden, bis er sie nebst allen ihren Klassen und Bestandteilen fertig an den Fingern herzuzählen vermöchte, und zwar, wohlgemerkt, ohne selbst jemals einen Schnitt mit dem Messer gethan, ein Loch mit dem Bohrer gebohrt, mit einem Wort, ohne eine Anwendung der erlernten Werkzeuge versucht zu haben.“

Nun, unsere Sprachunterrichtsmethode ist über die Donatusmanier noch gar nicht so weit hinaus! Es handelt sich darum, den Inhalt der Schulgrammatik und nebenher den nötigen Wortvorrat dem Schüler zu überliefern. Wie man das anfängt, darüber klären uns schon die Lehrbücher allein auf. Eine Portion grammatischer Regeln wird einer „Lektion“ oder einem „Kapitel“ zugewiesen; Übungssätze in der fremden



Sprache, sodann deutsche, folgen; die zugehörigen Vokabeln stehen entweder mit oder ohne Verweisungsziffern unter den Stücken oder sind, und das ist das Gewöhnliche, in einem Anhang untergebracht, d. h. sie sollen auswendig gelernt werden.

Die meisten Lehrer behandeln dies Auswendiglernen als eine Vorbereitung für die Durchnahme der Lektion selbst. Da fällt uns die Mahnung des Sprachgelehrten SAYCE wieder ein: „Die Sprache besteht nicht aus Wörtern!" — und ich füge hinzu: erst recht nicht aus den lautlich schauderhaft entstellten Wörtern, die der Schüler nach ein- oder auch mehrmaligem Vorlesen von Seiten des Lehrers zu Hause sich einprägt. Aber lassen wir die Sprache jetzt auf sich beruhen. Wie kommt der Schüler dabei weg? Ich lasse lieber einen praktischen Schulmann antworten, welcher der grassirenden Unterrichtsweise mit Bezug auf das Lateinische ebenso energisch wie gründlich den Prozeſs gemacht hat. — Vor allen Dingen vermögen einzelne Wörter beim Zögling kein nachhaltiges Interesse zu erzeugen. Damit hängt zusammen, daſs ihr erstmaliges Einprägen, wie auch ihr Festhalten dem Schüler unnötige Mühe verursachen muſs, die ihm wiederum Zeit und Lust für andere Aufgaben des Sprachunterrichts raubt. Zu denken und urteilen gibt es dabei nichts; ja die stets auftauchenden Vorstellungen und Vorstellungsgruppen werden mit Gewalt plötzlich wieder niedergeschlagen. So argumentirt GÜNTHER („Der Lateinunterricht am Seminar" im „Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik" 1881) und kommt zu dem Schluſs: „Einzelne Worte und Wortformen im Unterricht sind ein grober Verstoſs gegen Psychologie und Pädagogik!" — Ja, und wenn dann die Hälfte der Klasse die Wörter „nicht kann", so gibt der bedauernswerte Probekandidat, der ja die



„Faulpelze“ nicht prügeln darf, der Psychologie und Pädagogik den Rest und läſst „ein-, zwei-, dreihundert mal abschreiben!“ — Bedarf es noch einer Illustration hierzu, so sei es die, daſs Schuloberbehörden fortwährende Repetition der gelernten Wörter anbefehlen, da sich eine mit dem Aufsteigen der Klassen zunehmende Vokabelarmut herausstelle. Ich fürchte, das Repetiren wird nicht viel mehr helfen, als wenn man eine schlechte Arznei noch einmal machen läſst!

Auf das Wörtermemoriren folgt in der Schule nach vorheriger „Durchnahme“ oder auch ohne solche meistens das Auswendiglernen der Regeln der betreffenden Lektion. Daſs dies Beginnen ein sprachliches Vergehen ist, darüber sind wir uns wohl klar; aber auch seinerseits wieder ist es zugleich eine pädagogische Sünde. Was der Schüler durch eigene Kraft und selbständiges Nachdenken hätte suchen und finden können, das wird ihm, wie Günther (a. a. O.) sich ausdrückt, gleichsam auf dem Präsentirteller entgegengebracht. „Nie wird er aufjauchzen: Ich hab's gefunden! — denn er hat — nie suchen gelernt!“ Er interessirt sich nicht im Geringsten für diese Regel, er weiſs nicht einmal, daſs dies wirklich eine Thatsache ist — „man sagt oder druckt es ihm vor, er hört oder liest es geduldig und plappert es rein mechanisch dem Lehrer oder dem Buche nach, ohne seinen Geist in andrer Weise anstrengen zu müssen, als dazu, Unverstandenes in sklavischem Gehorsam sich einzuprägen. Noch viel weniger kann er natürlich einsehen, warum diese Regel Gültigkeit haben müsse, kann er die innere Notwendigkeit, d. h. also das Wesen der Regel erfassen. — Er lese nur gedankenlos seine Regel, gedankenlos lerne er sie auswendig, und gedankenlos übersetze er dann die nach ihrer Schablone verfaſsten Übungssätze!“

Denn selbstverständlich wird der Schüler — wie GÜNTHER weiter hervorhebt — nachdem er die ersten zwei oder drei Sätze übersetzt hat, nachdem er also weiſs, welche Regel hierbei in Betracht kommt, die übrigen fünfzig oder mehr Sätze, bei denen es sich ja ganz genau um die nämliche Sache handelt, rein mechanisch nach dem Schema der vorhergehenden übertragen. „Nur wenn ein neuer Abschnitt beginnt, der nach einer neuen Regel und nach neuen Formen schematisirt ist, gibt solcher Unterricht dem Geiste der Schüler einen kleinen Ruck, ein anderes Register wird aufgezogen, der Schüler achtet wieder auf die ersten paar Sätze, und nach der kurzen Mühe ihrer Übersetzung kann die alte Schnurre von neuem beginnen.“ Das paſst auf neunundneunzig von hundert unserer Lehrbücher. Es gibt aber auch Variationen. Die Klippe der „einen Regel“ hat ein neues Lehrbuch des Englischen offenbar gründlich vermieden, das (nach einer Rezension im „Litteraturblatt für germ. und rom. Philol.“) nach 24 Seiten Aussprache-Vorübungen in der ersten Lektion folgendes bringt: Das Alphabet, 8 Verweise auf die Vorübungen; 15 „Hauptregeln“, 9, 5, 14 „vorläufige“ und wieder 8 Regeln mit etwa 18 Anmerkungen und Ausnahmen und viele Verweise auf die Vorübungen — zusammen $6^1/_2$ Seiten „Aussprache“, sodann noch $2^1/_2$ Seiten „Grammatik“, endlich die „Übungen“! U. s. w.! Das Buch ist (wenn auch nicht a. a. O.) von der Kritik aufs wärmste empfohlen worden!

Und nun der Inhalt der Sätze! „Fast hat es den Anschein“, ruft GÜNTHER aus, „als hätte sich jemand den schlimmen Spaſs gemacht, die verschiedenartigsten Notizen zu sammeln, möglichst viel schale und inhaltlose Bemerkungen darunter zu mischen (beides, schalte ich ein, oft in sprachlich völlig fehlerhafter Form) und

das Ganze ohne allen Sinn und Verstand zusammenzuwerfen. Solche Sätze hat man zusammengeschrieben und gedruckt, nicht zum Narrenspiel und Faschingsscherz, sondern für die ernste Durcharbeitung im Unterricht; stunden-, wochen- und jahrelang sollen sie die geistige Kost der Schüler sein! — Wer aber will es im Ernste leugnen oder unbeachtet lassen, dafs die Frucht solcher Lektüre nicht viel anderes sein kann als geistige Verwirrung, Gedankenlosigkeit und Zerstreutheit, Oberflächlichkeit und Interesselosigkeit? — Ein Glück ist es immerhin, dafs der Schüler keine Ahnung davon hat, welch schweres Unrecht man an seinem Geistesleben mit solchen Übungsbüchern und solchem Unterricht begeht; aber tief zu beklagen bleibt es wahrhaftig, dafs man an einem solchen Unterrichtsverfahren festhält, welches vor dem Forum der Pädagogik und Psychologie so völlig verurteilt werden mufs!"

Gilt dies von dem mündlichen Verfahren in der Klasse, so gilt es noch viel mehr von dem häuslichen Niederschreiben der Übungssätze. Ich könnte ein grofses, wohlgeleitetes Gymnasium nennen, wo die Untersekunda vor kurzem thatsächlich eine Subskription eröffnete — man rate, wofür! — Das Niederwalddenkmal? Nein, zur Anschaffung eines Klassen-Hektographen! — Ich habe mich, ich gestehe es, des Lachens nicht erwehren können, ja sogar einige Schadenfreude darüber empfunden, dafs der Lehrer, selbst wenn er so findig wäre wie seine Jungen, die von den Hektographenkopien abgeschriebenen Exerzitien nicht wohl hektographisch korrigiren könnte. Aber die Sache hat ihre ernste Kehrseite. Die häuslichen Exerzitien, diese Brutanstalt des Ungeziefers der Fehler, diese Landplage für Lehrer und Schüler, sind zugleich eine doppelte und dreifache Versündigung an der Jugend!

Was der Sprachunterricht sonst noch bietet, insbesondere die Lektüre, kann all den angerichteten Schaden nicht wieder gut, das Geschehene nicht ungeschehen machen. Es ist auch gar nicht die Absicht. Welchen Zweck sich die Schulroutine eigentlich mit der fremdsprachlichen Lektüre verbunden denkt, ist nicht so ganz klar. Ich glaube, man betrachtet sie als eine Art fortlaufender Bestätigung der Grammatik und ihrer Regeln. Sich für den Inhalt zu erwärmen, dazu ist der Schüler ja auch nicht trainirt. Besser, man bleibt der Methode treu! — Ob nicht einmal ein nachdenklicherer Schüler in einer schwülen Sommernachmittagsstunde zu dem Resultat kommt, dafs der ganze Cäsar, Livius und Cicero den Paragraphen im Ellendt-Seyffert auf den Leib geschrieben sind? — Stilistik, Phraseologie und Synonymik werden als abgesonderte Disziplinen des Sprachunterrichts kultivirt. Also wieder Lappen und Fetzen! — Da sehe ich in einer Buchhändleranzeige dicht untereinander: „Handbuch des lateinischen Stils für die Schüler oberer Gymnasialklassen“, — „Hauptregeln der lateinischen Syntax zum Auswendiglernen nebst einer Auswahl von Phrasen, als Anhang zu der Grammatik von Ellendt-Seyffert zusammengestellt“, — „Das Wichtigste aus der Phraseologie bei Nepos und Cäsar als Anhalt zu weiteren selbständigen phraseologischen Sammlungen aus Livius und später Cicero, sowie als Beihülfe bei den ersten Versuchen freier lateinischer Arbeiten, besonders historischer Art, zunächst für Sekunda, nach Materialien geordnet“ —! Diese eine Dummheit hatten die Neuphilologen den alten noch nicht nachgemacht. Nun schiefsen aber auch die neusprachlichen Phraseologien und Synonymiken wie Pilze aus der Erde, und auf sehr faulem Boden sind sie zumeist gewachsen. Ein Pseudo-Engländer über-

setzt „Wohnzimmer“ mit „*living-room*“ und „das tägliche Brot“ („*le pain quotidien*“) „*standing dish*“. Thut nichts! „Bereits in zwanzig, dreifsig, vierzig Schulen eingeführt!“ — Was hilft's? Man weifs, welch elendes Phrasen-Zusammengestoppel unter dem Namen „lateinischer Aufsatz“ geht. Unsere Realabiturienten können so wenig einen französischen und englischen Brief schreiben, als sie sich in London oder Paris in ihrem Jargon ohne Stocken und Hacken um die nächste Strafsenecke fragen können. Das bischen Litteraturkenntnis wäre durch Übersetzungen besser zu erreichen gewesen.

Doch genug, übergenug. Widerspreche mir, wer kann: Läfst ihn die Schule endlich frei, so ist dem abgehetzten Schüler die Sprache der alten Römer und Hellenen, ja das lebendige Englisch und Französisch der Gegenwart im wahren Sinne des Wortes fremd wie zuvor. Sechs oder gar neun lange Jahre hat er Schalen geknackt: nun geht er, ohne dafs er einen Kern gekostet hätte. — „Wehe jeder Art von Bildung“, warnt Goethe, „die auf das Ende hinweist, statt auf dem Wege zu beglücken“. Dreimal wehe denn der Bildung, die auch nicht einmal auf ein beglückendes Ende hinweisen darf!

* *
*

Und Gott sei Dank! Es beginnt am sprachunterrichtlichen Himmel etwas heller zu werden. Dafs die neueren Sprachen in unseren höheren Schulen die Oberhand über die alten gewinnen, ist nur eine Frage der Zeit. Ich will hier nicht wiederholen, was die Realschulfreunde alles zu Gunsten des Englischen und Französischen zu sagen gewufst haben. Nur einen,

zuletzt von Stengel („Die Ziele und Wege des Unterrichts in den neueren Sprachen“ im „Pädagog. Archiv“ 1881) betonten Punkt möchte ich den Verfechtern des Klassizismus noch einmal zu bedenken geben, und zwar wieder in den Worten von Sayce (a. a. O.): „Eine tote Sprache auf einigermaſsen gehörige Weise zu lernen, ist eine sehr schwierige Sache. Man muſs zuerst in andern Sprachen als der eignen denken können und wissen, was Sprache wirklich ist. So lange wir es uns nicht klar machen können, daſs Griechisch und Lateinisch in keiner wesentlichen Beziehung vom gesprochenen Englisch oder Französisch oder Deutsch verschieden sind, daſs sie nicht aus einer gewissen Zahl von Formen und Regeln, die man aus einer Schulgrammatik auswendig lernt, ja nicht einmal in den künstlichen Phrasen einiger Schriftsteller bestehen, sondern in Lauten, ausgesprochen und mit Sinn erfüllt von Menschen, welche redeten und dachten wie wir, so lange sind die langen Jahre, die wir über Latein und Griechisch verbringen, so gut wie verschwendet. Es wäre weit besser, wir füllten unsere Köpfe mit Dingen an, die uns im späteren Leben von praktischem Nutzen sein und zugleich die formale Bildung übermitteln könnten, von der man soviel reden hört. Unsern Unterricht mit den toten Sprachen zu beginnen und was von Zeit dazwischen übrig bleibt, mit einer oder zwei neueren Sprechen auszufüllen, ist das grade Gegenteil von Wissenschaft und Natur. Die notwendige Folge ist die völlige Verkennung des Wesens der Sprache, die dauernde Unfähigkeit, eine zum Sprechen befähigende Kenntnis fremder Idiome zu erwerben, und eine falsche und in der Regel magere Bekanntschaft mit den klassischen Sprachen selbst. Es ist nicht zu verwundern, daſs das geringe Maſs von Lateinisch

und Griechisch, welches in langen Jahren mühseliger Arbeit in der Schule erworben wird, so häufig gänzlich verschwindet, sobald man die Schule im Rücken hat; und in Anbetracht der irrigen Ansichten, welche dieses geringe Mafs von Wissen in sich schliefst, ist es vielleicht kaum zu bedauern, dafs es so ist.“ Auch STENGEL (a. a. O.) will das Französische dem Lateinischen vorausgehen lassen. „Der Unterricht in lebenden, ausländischen Sprachen wird“, bemerkt er dabei, „besonders wenn er sich nur erst klar seiner wirklichen Ziele bewufst geworden, sobald er aufgehört haben wird, die für ihn durchaus ungeeignete Methode des lateinisch - griechischen Sprachunterrichts sklavisch nachzuahmen, das bisher in weiteren Kreisen noch fast völlig mangelnde Verständnis für Sprachen und ihr Verhältnis zum menschlichen Denken wecken und damit ganz anders bildend und belebend auf den Geist der Jugend einwirken, als es die von der Sprachwissenschaft längst verurteilte philosophisch-schematische Grammatik des Mittelalters zu thun vermag.“ OSTENDORF empfiehlt das Französische, VIETOR das Englische als erste fremde Sprache im Unterricht; FRICKE („Die Überbürdung der Schuljugend“, Berlin, Hofmann 1881) will nur moderne Sprachen.

Wichtiger für die nächste Praxis sind die für die innere Reform des Sprachunterrichts gemachten Vorschläge. „Wenn unsere gegenwärtige klägliche Methode der Erlernung neuerer Sprachen je reformirt werden soll“, sagt schon SWEET in der Vorrede zu seinem „*Handbook of Phonetics*“ (Oxford, Clarendon Press 1877), „mufs es auf der Basis einer vorbereitenden Schulung in der allgemeinen Lautlehre geschehen, womit denn zugleich das Fundament zu einem gründlichen praktischen Studium der Aussprache und des Vortrags unserer eignen Sprache gelegt würde —

Dinge, über die man bei unserer gegenwärtigen Unterrichtsweise vollständig in Unkenntnis ist.“ In Deutschland kamen dann, gleich mit praktischer Berücksichtigung der Schule, TRAUTMANNS bereits erwähnter Artikel in der Zeitschrift „Anglia“, VIETORS „Engl. Schulgrammati“ I. (Leipzig, Teubner 1879) auf phonetischer Grundlage und dessen Aufsätze in den „Englischen Studien“ und der „Zeitschr. für neufranz. Sprache und Litteratur“, letzterer mit schulmäſsiger Behandlung der französischen Lautlehre. VIETOR hat zugleich die Forderung gestellt, daſs auch die Flexionslehre auf die Laute und nicht auf die Schrift, oder mit andern Worten, daſs sie auf die reformirte Lautlehre basirt werden müsse, und hat dies in der genannten Schulgrammatik mit Beschränkung auf das Notwendigste durchgeführt. Ganz neuerdings hat nun KÜHN (a. a. O.) auf Grund praktischer Erfahrungen diese „neue Methode“ unter ausdrücklicher Beziehung auf VIETOR aufs eindringlichste empfohlen und bezüglich einer reformirten Syntax nach dem an die Spitze gestellten Grundsatz: „An die Stelle der Regeln trete das Prinzip“ zunächst für das Französische den Schutt aufgeräumt und einen Neubau begonnen.

Mehr Stimmen schon, und nicht wenige altklassische, erheben sich zu dem Ruf: „Tod den Regeln und Sätzen! Der Schwerpunkt des Unterrichts muſs in die zusammenhängende Lektüre verlegt werden!“ Ich zitire mit GÜNTHER auſser MAGER und SCHRADER: ECKSTEIN (Artikel „Lateinischer Unterricht“ in SCHMIDS „Encyklopädie“), PERTHES („Zur Reform des latein. Unterrichts“), sowie die praktischen Versuche von GIESECKE („Lat. Elementarbuch“), MEURER („Lat. Lesebuch“), BARTH (Lat. Lese- und Übungsbuch für Sexta und Quinta“), und nenne auſserdem BOLLE („Apulejus als Lektüre in der untersten Klasse des Gymnasiums“, Celler Programm). Der passenden griechischen und

lateinischen Stoffe sind leider wenige; auch der französischen nicht viele. PLÖTZ' „Lese- und Übungsbuch" ist jedenfalls ein Fortschritt; KÜHN erwähnt aufserdem als hierher gehörig LEHMANN, „Lehr-u. Lesebuch", nach der mir etwas zweifelhaften Anschauungsmethode, WILLM, „*Premières lectures françaises*", WIEMANN, „Französische Chrestomathie." Manches hübsche Gedicht findet sich in „*Le petit monde*" von MARELLE, dem um dieses Buches willen seine „Französischen Aufsätze" verziehen seien. Für das Englische verspricht VIETOR seit 1879 nebst dem zweiten Teil der „Grammatik" ein „Lese- und Übungsbuch", das wohl nichts Unkindliches, Unjugendliches bringen wird. Welch reichen Schatz an Reimen und Geschichten, Rätseln und Liedern bietet ja grade die englische Litteratur! Frühling, Sommer, Herbst und Winter, und was sie bringen an Arbeit, Genufs und Spiel; Haus, Hof, Garten, Feld und Wald, Land und Wasser, Erde und Himmel — alles das lebt zur Freude der englischen Jugend hier noch einmal in Wahrheit und Dichtung. Nun denn: es gehört auch unsrer deutschen Jugend. „Die Regentropfen am Fenster", „Gute Nacht, Baby", die Geschichte von „der Spinne (oder „dem Spinn") und der Fliege" und hunderterlei anderes erkennt sie sofort als ihr Eigentum. Das ist verständlicher als ein Kapitel Nepos. Das wird besser gelernt als eine Seite Genusregeln! — Dafs die erste Lektüre schon ein zusammenhängendes Buch sein müsse, wie es z. B. GÜNTHER wieder verlangt, sehe ich nicht ein. Im Gegenteil glaube ich, das hiefse aus einem Extrem ins andre verfallen. — Auch gebe ich KÜHN nicht recht, wenn er in den Lesestücken in fortschreitender Folge grammatische Dinge verarbeitet wünscht. Ich würde nach Durchnahme der Laute und vielleicht einiger Hauptsachen aus der Flexionslehre folgenden Unterrichtsgang vorschlagen.

Von dem Schüler wird keine häusliche Präparation verlangt. In der Schule liest der Lehrer ein kurzes Lesestück so oft als nötig langsam und deutlich vor, wobei die Bücher der Schüler geschlossen sind. Er supplirt die deutsche Bedeutung der nicht etwa schon bekannten oder aus dem Zusammenhang sich ergebenden Wörter, und überläſst die vollständige Übersetzung der natürlich wohl zu kontrollirenden Konkurrenz der Klasse. Dann erst öffnet diese die Bücher. Der Lehrer liest noch einmal vor oder läſst einen der besseren Schüler lesen; andere — der Andrang der Bereitwilligen wird groſs sein — folgen mit Lesen, dann auch Übersetzen nach. Nachdem sich der Lehrer darüber vergewissert hat, daſs sich die Schüler über die einzelnen Worte klar sind, stellt er (unter Umständen zuerst deutsch, dann in der fremden Sprache) bei offenen Büchern Fragen über den Inhalt, deren Beantwortung ebenfalls in der fremden Sprache in ganzen Sätzen zu geben ist. Die Bücher werden geschlossen, und Zuversichtliche, später auch Zaghaftere, erzählen das Stück in der fremden Sprache wieder. Nun darf geschrieben werden. Zuerst an die Wandtafel, dann ins Heft, beides in der Form von Antworten auf die vom Lehrer wieder gestellten Fragen. — In der nächsten Stunde wird das Stück wiederholt. Ein Wörterverzeichnis mit phonetischer Aussprachebezeichnung am Ende des Lesebuchs, später ein Wörterbuch, muſs den Schüler in den Stand setzen, sich zu Hause über ihm etwa entfallene Wörter wieder zu unterrichten. Präparation oder Auswendiglernen der Wörter wird nicht verlangt, auch dann erst erklärt, daſs in der folgenden Stunde ein Gedicht, oder auch ein geeignetes Prosastück, aufgesagt werden solle, wenn der gröſste Teil der Schüler mit dem Bewuſstsein, daſs sie „es schon können", und dem Wunsch, sich vor Mama

oder Schwester damit hören zu lassen, nach Hause geht. Häusliche schriftliche Arbeiten gibt es nicht. Die schriftlichen Übungssätze, die u. a. GÜNTHER „im Anschlufs an die Lektüre“ noch dulden will, sind, wie VIETOR verlangt, meines Erachtens auch unter dieser Flagge unbarmherzig zurückzuweisen. Auch stimme ich gegen KÜHN dem letzteren vollkommen bei in der Verurteilung zusammenhängender deutscher Übungsstücke. Bringen wir den Schüler dahin, dafs er aufser in seiner Muttersprache auch in der fremden Sprache denken und sich ausdrücken lernt, so haben wir, dächte ich, genug geleistet. Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht. — Mit der Zeit müfste die Behandlung des Lesestoffes eine freiere werden, aber nie das doppelte Ziel aus dem Auge verlieren: Verständnis und Reproduktion. Dafs die letztere über einen immer gröfseren Schatz von Denk- und Ausdrucksformen immer ungezwungener verfügen wird, bedarf nicht erst der Erwähnung. — Wo aber bleibt die Grammatik? Sie schliefst sich im Einzelnen schon ganz von selbst an die Lektüre an. In nicht zu grofsen Zwischenräumen sollte dann eine Revision des inzwischen behandelten Lesestoffes auf bestimmte Kapitel der Grammatik stattfinden und das Ergebnis systematisch zusammengestellt und zur Ergänzung früherer Aufstellungen benutzt werden. — Dafs in der Schule die fremde Sprache auch gesprochen werden mufs, kann gar keine Frage sein. Je weniger sich der Unterricht in den klassischen Sprachen im Stande fühlt, dieser Forderung nachzukommen, desto bedenklicher sollte er werden in Bezug auf seine Leistungsfähigkeit in der Schule überhaupt.

Und nun führe ich noch einen Streich im Schilde. — Wenn einmal aus irgend einem Grunde eine Ver-